

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	中学校国語教科書における説明的文章教材のカリキュラム性：平成28年度版第1学年にみる「事実と意見」の表現から
Author(s)	舟橋，秀晃
Citation	大和大学研究紀要，2：239 - 248
Issue Date	2016-03-15
DOI	
Self DOI	
URL	http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00040818
Right	Copyright (c) 2016 by Author
Relation	



中学校国語教科書における説明的文章教材のカリキュラム性

—平成 28 年度版第 1 学年にみる「事実と意見」の表現から—

A Curriculum Study of Expository Reading Material in Japanese Language Textbooks
for Lower Secondary Schools.

—By Reviewing the Representation of "facts" and "opinions" on 2016 Edition Textbooks—

舟 橋 秀 晃

FUNAHASHI Hideaki

大和大学教育学部教育学科
国語教育専攻

大和大学 研究紀要 第 2 巻

2016 年 3 月

大和大学

中学校国語教科書における説明的文章教材のカリキュラム性

—平成28年度版第1学年にみる「事実と意見」の表現から—

A Curriculum Study of Expository Reading Material in Japanese Language Textbooks for Lower Secondary Schools

— By Reviewing the Representation of "facts" and "opinions" on 2016 Edition Textbooks —

舟橋 秀晃*

FUNAHASHI Hideaki*

要 旨

「事実と意見の読み分け」については小学校から繰り返し指導事項に取り上げられているが、実際の指導には学年が進むにつれ段階性が求められるはずである。ただし管見によれば、中学校における具体的な指導の段階性について、現状ではあまり考慮されていない。そこで本稿では、中1における「事実と意見の読み分け」の指導のあり方を検討するために、国語教科書所収の中1の説明的文章教材の事実と意見の表現を教材ごとに分析した。

5社の19教材を総合すると、既に世に広く知られた物事の仕組みや因果関係を筆者が読者の知識や経験に働きかけつつ説明する教材から、筆者自身が見出した発見の意義や価値を筆者が自身の行為や経験を踏まえて説明する教材へと向かう順序性が確認できた。その教材配列の順序に、客観的な教材から扱い始め、次第により主観的な教材へ向かうような、段階的指導の可能性を見出すことができる。

Abstract

According to the *Instruction Items in the Course of Study*, Japanese language courses should teach how to distinguish "facts" from "opinions" in expository reading material. Though gradualism is indispensable, many teachers from primary to lower secondary schools seem to repeat a same explanation and classroom activity. This study aims to see the gradualism in expository reading materials on textbooks for the first grade in lower secondary school. Nineteen materials on 2016 Edition Japanese language textbooks from five publishers were chosen and "facts" and "opinions" representation in the expository reading materials were analyzed.

The result shows that there is a gradual shift among the materials through the first year in lower secondary school; the materials for earlier semesters include more explicit factual representation such as the mechanisms or the causal relations of events that people already accept as "facts" and the later part of the textbooks includes more subjective representation where the distinction between "facts" and "opinions" are not very explicit. This finding suggests that teachers should start teaching the distinction between "facts" and "opinions" with objective materials and shift to more subjective materials to guide students to be a better learner.

キーワード：事実、意見、学習指導要領、段階性、順序性

keywords: Fact, Opinion, Course of Study, Gradualism, Gradual Shift

I 問題の所在

日常生活で用いられる自然言語には、言葉と事実との関係にあいまいな面があり、それが種々の判断の誤りを生むことがある。これは、アルフレッド・コージブスキーらの一般意味論でかつて指摘され、日本では1950年代に既に紹介されたことである。とはいえ、誰もがインターネット経由で世界中に瞬時に直接情報を発信できてしまう今日ではマスメディアが情報伝達の中心であった当時

より一層、メディア・リテラシーの見地からこの指摘の重みが増してきているとも言える。

言葉と事実との関係の吟味検討にかかわる国語科の指導事項としては、現行平成20年版学習指導要領の「読むこと」では「事実と意見の読み分け」に関する以下のものが該当する（下線稿者）。

①目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読む

こと。(小学校中学年イ)

②目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること。(同高学年ウ)

③文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。(中学校第1学年イ)

このうち③の中学校の指導事項は、もともと昭和53年版や平成元年版では「理解」領域の第2学年にあったが、第2・3学年を一括りにした平成10年版以降、第1学年に移った。これにより、同じく平成10年版で2学年ごとの示し方へ変わった小学校との接続の改善が図られたように見える。しかしながら各下線部、とりわけ②と③の差異が捉えにくい。

この説明を現行版の学習指導要領解説国語編に求めると、小学校高学年では「筆者が、どのような事実を事例として挙げ理由や根拠としているのか、また、どのような感想や意見、判断や主張などを行い、自分の考えを論証したり読み手を説得したりしようとするかなどについて、筆者の意図や思考を想定しながら文章全体の構成を把握し、自分の考えを明確にしていくことである」(p.89)とあるのに対し、中学校では次の通りであって、両者の間に質的な差異を見出しづらい。

説明的な文章は、例えば、論の展開の中心となる部分とそれを支える例示や引用などの付加的な部分とが組み合わされていたり、事実を述べた部分と意見を述べた部分とで構成されていたりする。「文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け」とは、このような説明的な文章の特徴を踏まえて読むことによって、内容を把握することである。具体的には、段落ごとに内容をとらえたり、段落相互の関係を正しく押さえたりしながら、さらに大きな意味のまとまりごとに、文章全体における役割をとらえさせることが大切である。(p.36)

現行版の指導事項では中3で「人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつ」(エ) ことに加え「構成や展開、表現の仕方について評価する」(ウ) ことまで求めている。それだけに、①や②の単純な繰り返しでない③の指導のあり方を検討する必要がある。

その必要性は、次の資料からも読み取れる。例えば、平成22年度全国学力・学習状況調査中学校国語BⅡ(架空の新聞1面)二ではトップ記事とコラムとの書き方の違いを四つの選択肢から選ぶ問題が出されたが、正答(2番)が半数に留まっている。選択肢「1 トップ記事は結果を示してからその背景や原因を書いているが、コラムは時間の経過に沿って順番に書いている。」「2 トップ記事は事実を中心に客観的に書いているが、コラムは事実

だけでなく書き手の意見や感想も交えて書いている。」

「3 トップ記事は最新の出来事を取材した上で書いているが、コラムは過去の情景を的確に描写しながら書いている。」「4 トップ記事は様々な事柄を示してから結論を書いているが、コラムは結論を述べてからその根拠となる事柄を書いている。」(下線稿者) それぞれへの反応率は順に12.7%, 50.2%, 18.5%, 17.7%と、正答以外の各選択肢に反応が散らばっていて、解答に迷う中3生の姿が見て取れるのである。

「事実と意見の読み分け」の指導事項が①、②、③と繰り返し示されているのにこのような結果に留まるのは、扱う文章が次第に複雑、高度になり、単純には読み分けづらくなるからであろう。例えば、筆者が発見した事実は文章中では主張として記述されることがあろう。また、文章中で示される事実は筆者の主張に沿うものが意図的に取捨選択された結果なのだから、示される事実自体が筆者の意見を内包することもある。ゆえに、めざすことは各学年で同じでも、学年進行に合わせ、実際の指導には必ずと段階性が求められるはずである。

ただし管見によれば、一般的な多くの授業では中1に、平易な教材で「この文章を事実と意見に分けてみましょう」といった作業を課すに留まっている。また、多くの国語教科書ではメディア・リテラシー関連教材を中1には配していないため、筆者の示す事実自体が時に筆者の意見をほのめかしうることをマスメディアの問題から実際に学ぶのは、生徒が中2以降になってからである。すなわち、特に③に関する具体的な指導の段階性については、現状ではあまり考慮されていないように思われる。

そこで本稿では、中1における「事実と意見の読み分け」の指導のあり方を検討するにあたり、国語教科書所収の中1教材に注目することにしたい。中1の説明的文章教材の事実と意見の表現について、どのような複雑さや高度さが備わっているかを教材ごとに具体的に見ていくことによって、教科書教材に実際に内包されているカリキュラム性を明らかにすることができれば、中1の事実と意見の読み分けの指導で用意すべき段階を、何かしら見出すことができそうである。

II 対象

考察の対象とする中学校教科書は、平成28～31年度使用版(以下「新版」)としたい。なぜならば、現行学習指導要領における実践上の課題を反映して編集された初めての版だからである。それゆえ新版には、学習指導要領に準拠しつつ教員や研究者の意見、中学生の実態を踏まえて改訂を重ねてきた図書としての教科書の特徴が、現行学習指導要領告示後まもなく編集作業に入った現行の平成24～27年度使用版(以下「現行版」)以上によく表れていることが期待でき、その点でカリキュラム性の考究により適していると考えられる。

また新版では、教育出版が領域別編成をやめ、三省堂が分冊をやめるなど、それまでの各社独自の編集方針が改められた結果として、5社とも体裁が似てきている。体裁が似れば、説明的文章教材の数や配置も似てくるので、各教材そのもののもつ内容と形式の各社間での違いがより明確に浮かび上がるのではないかと考えられる。

これらの中1教材についてはIで述べたように、筆者が発見した事実が主張として記述されたり、また記述される事実自体が筆者の意見を内包したりすると予想されることから、以下Ⅲでは各教材を特に「事実と意見の読み分けはどの程度可能か」という視点から観察していき、IVでその結果を整理することで、事実と意見の表現の特徴や傾向を見出していくこととしたい。

なお、対象教材の選定やその文種名の呼称については各社の表示（目次、編修趣意書等）に依拠したが、「随筆」や「随想」と表示されているもの、あるいは読書教材や補充教材（資料編、三省堂の小学校復習用「導入教材」）として位置づけられているものは、本稿の目的に照らし対象から除外した。また、ひとまとまりの教材群を「単元」とは呼ばない教科書もあるが、本稿では便宜上「単元」と呼ぶこととする。

Ⅲ 中1教材における「事実」「意見」の表現

1 光村図書の場合

光村図書では現行版から1教材のみ入れ替わり、4教材が掲載されている。これらを順に見ると、事実の表現は（1）の読者の多く、または読者の一部にとって既有的なものから、（2）の読者がその場で追体験できるもの、（3）の筆者が直接観察して発見したもの、（4）の筆者の経験したことや、筆者が文献から見出したものといったように、読者側に既にあるものから筆者側が見出し示すものへと並んでいるように見える。

一方、筆者の意見は強く押し出されているわけではない。（1）（2）では読者への提案がわずかに窺えるのみであるのに対して（3）では考察、（4）では今後の私たち社会の課題が3段落分を使って記されているものの、（3）の考察は示された事実どうしの因果関係、（4）の課題は事実として示された過去の経緯を踏まえれば読者にも類推できるものがその内容の中心であり、意見とは言え、筆者の発見が努めて客観的に記されている点で、評論文や解説文とは異なる。

（1）稲垣栄洋「ダイコンは大きな根？」（説明、第2単元「新しい視点へ」）

この文章は、①～②段落（以下丸付き数字は段落番号）でダイコンの白い部分はどの器官かを問いかけ、③～④でカイワレダイコンと比べながら器官を説明し、⑩で結論をまとめ、ほかの野菜も調べるよう呼びかけている。

この文章での事実の表現は3種類ある。その一つ目は

①～②の問いに見られる、例えば「私たちは、毎日いろいろな種類の野菜を食べています。」（①）や「野菜は植物ですから、根や葉、茎、花、実などの器官からできています。」（同）といった、中1ならば多数の読者が既にもっている生活体験や知識の叙述である。

二つ目は③～⑨に見られる、中1の読者にとっては未知でも自然科学の分野では既によく知られている内容、例えば「胚軸の部分は水が多く、甘味があるのが特徴です。」（⑥）や「根には、葉で作られた栄養分が豊富に運ばれてきます。」（⑧）といった表現である。

三つ目は、大根下ろしを作った者なら分かる生活体験、例えば「例えば、大根下ろしを作るときに、辛いのが好きな人は下の部分が向いていますし、辛いのが苦手な人は上の部分を使うと辛みの少ない大根下ろしを作ることができます。」（⑨）といった表現である。

この文章において筆者独自の意見は⑩の呼びかけに見出せる程度であり、それ以外の部分では、筆者は読者が既知の事実を伝え、未知の事実を紹介して仕組みを説明する役割に徹している。

（2）桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（説明、第2単元「新しい視点へ」）

この文章は、①で読者のこれまでの経験を想起させ、②～⑤でルビンのつば、⑥⑦で横向きの女性の図、⑧⑨で化粧台に向かう女性の図を示して読者に見え方を問い、見方を変えれば見えるものが変わることを述べて、⑩では日常生活において他の見方を試す行動を提案する。

この文章での事実の表現は2種類ある。一つは昔からある有名なだまし絵の図示があることで読者自身がその場で追体験できる現象の叙述、例えば「つばを中心に見ているときは、見えているはずの二人の顔が見えなくなり、二人の顔を中心に見ると、一瞬のうちに、目からつばの絵が消え去ってしまう。」（③）といったものである。

もう一つは「目はその少女に引きつけられる。このとき、橋や池など周辺のものが少女に合わせられてしまうのである」（①）や「遠くから見れば秀麗な富士山も、近づくにつれて、岩石の露出した荒々しい姿に変わる」（⑨）など、中1ならば多数の読者が既にもっている生活体験か、直接同じ体験はなくともそれに近い生活体験から、それが誰にも起こる現象であることを容易に理解できる内容の叙述である。

この文章において筆者独自の意見は⑩の提案に表れている程度であり、それ以外の部分では、有名な図と誰にもありそうな生活経験とを結びつけて、他の見方を試すことの価値を読者に納得させようとしている。

(3) 辻大和「シカの『落ち穂拾い』——フィールドノートの記録から」(説明、第4単元「つながりの中で」)

この文章は理科のレポートに似て、小見出しを立て、箇条書きを多用している。小見出しは①～⑤「観察のきっかけ」、⑥「観察からわかったこと」、⑦～⑧「仮説」、⑨～⑬「仮説の検証」、⑭～⑯「考察」である。

このうち、「観察からわかったこと」と「仮説の検証」は全て、動物生態学者である筆者が観察によって初めて明らかにした事実の記述が占めている。また「観察のきっかけ」では、①で筆者の研究経歴、②で金華山の状況とそれまでの研究者間での定説(「ただ、サルは樹上を、シカは地上を生活の場としているため、この二種の動物は互いに無関係に暮らしていると考えられてきた。」)、③で2000年5月13日に筆者が観察したこと、④後日文献で調べたことと研究課題、⑤でフィールドノートに記録を始めた内容項目について、それぞれ事実として示すことで経緯を語っている。

残る「仮説」と「考察」の部分では筆者の意見が記されるが、その意見とは、観察によって明らかにした事実から推測できるシカとサルの生態上の相互関係である。したがって⑯の最後の「(略)こうした研究から得られた知識を役立てることができるなら、それは研究者としての何よりの喜びである。」という文のみが筆者の個人的感慨を示しているものの、それを除けば筆者の意見は全て、筆者の発見した新事実を踏まえて記されている。

(4) 中坊徹次「幻の魚は生きていた」(説明、第6単元「論点を据えて」、新教材)

この文章は、①～③でクニマス発見のニュースに至った経緯をたどることを読者に誘いかけ、④～⑦で江戸時代から1940年までの田沢湖の変化の史実、⑧～⑬でクニマス発見に至った自身と関係者の間の出来事と文献から得た情報、また筆者自身による観察結果を紹介し、発見された魚がクニマスであると断定する。そのうえで⑭で田沢湖と西湖の水深は異なるが水温は共通していることを述べ、⑮～⑰でクニマス保全のために必要なことと田沢湖へ「里帰り」するための課題を指摘している。

この文章での事実の表現は3種類ある。一つ目は④～⑦と⑧～⑬に見られる、文献で確認できる歴史的事実、二つ目は⑧～⑬で筆者が記録から見出した調査データ、三つ目は⑧～⑬に見られる、クニマス断定に至るまでに見聞したり遭遇したりした筆者の直接体験である。

この文章における筆者の意見は⑮～⑰でまとめて示されているが、それ以外の部分では例えば「西湖の黒いマスがクニマスだと科学的に証明するためには、サケの仲間クニマスだけがもっている特徴を探さなければならない。」(⑬)のように、証拠となる事実を努めて示すことで筆者の判断の合理性を主張する形を採っている。

2 東京書籍の場合

東京書籍では現行版から1教材のみ入れ替わり、3教材が掲載されている。この教科書における事実の表現は、(1)の史実や一般的な定説から、(2)の特定の資料、(2)(3)の筆者の直接体験、(3)の筆者の周囲での常識や日常的出来事といったように、読者側にも既に共有されている普遍的なものから筆者側が見出し示すものへと並んでいる。

一方、筆者の意見は強く押し出されているわけではなく、いずれも証拠となる事実をいくつも示すことで読者を納得させようとしている。

なお(3)は、教科書では「説明文」と表示されているが、筆者独自の体験を生かして報道の仕組みや課題を説明するところに解説文的要素も若干見られる。

(1) 高槻成紀「オオカミを見る目」(説明文、第3単元「分かりやすく伝える」)

この文章は、①～④でヨーロッパの童話のオオカミ像とは違う昔の日本のオオカミ像について問いかけ、⑤～⑯で日欧での昔のオオカミと農業との関係の違いを、昔のオオカミ像の日欧での違いのもととして紹介する。次いで⑪～⑮で日本でオオカミの見方が一変した理由として江戸時代中頃の狂犬病の流行と明治時代のヨーロッパ童話の教科書再録を紹介し、⑯⑰で「このように、人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もしうるのだということを、心に留めておいてください。」(⑰)と結論づける。

この文章での事実の表現は、例えば「ヨーロッパの農業は、麦を栽培し、ヒツジを飼って営まれてきました。当時の人々にとってヒツジは生活の糧でした。」(⑥)のような、全て史料で確認できる史実か歴史上の定説である。ただし特定日時に発生したレベルの事実ではなく、今挙げた例のように、何十年から何百年に渡るその土地の文化と生活の概括的な叙述となっている。

ゆえに、筆者の述べる意見にも普遍性が見られる。ただし、史料や歴史上の定説には、今後も新事実が発見されたり解釈が変わったりする可能性がある点では、客観的とまでは言い切れない要素も幾分か含まれている。

(2) 三上修「スズメは本当に減っているか」(説明文、第4単元「考えをまとめる」、新教材)

この文章は、①～③でスズメが減ったという噂や自分の感覚を紹介して「スズメは本当に減っているのでしょうか。」(③)と問い、次いで④～⑧で自由学園のスズメの調査記録、⑨～⑪で農林水産省のスズメによる農業被害面積の記録、⑫⑬で水稻の作付面積が被害面積ほど激しくは減っていないという統計、⑭～⑰で環境省によるスズメの繁殖可能性評価をそれぞれの長所短所と共に示す。そして⑱で「一つ一つは不完全であっても、ここまで証拠がそろえば、スズメは減少している、と結論づけ

てよいと考えています。」と述べる。

この文章での事実の表現は、農林水産省のウェブページから算出し作成したグラフ、あるいは環境省の報告書、自由学園年報の三つの図表が中心で、これらには出典が明示されている。そのためこれらの事実は、読者が確認しようと思えば文献として直接入手できる。ただしその文献を発見できたのは筆者が鳥類学者だからこそのことであろう。そのことを筆者自身が、例えば「探してみても、ようやく見つけ出したのが、東京都東久留米市自由学園における鳥類の調査記録です。」(⑥)、「こういった記録が日本各地にあればよいのですが、ほかにないのです。」(⑨)といった言い回しでわざわざ言及しているのも、この文章の特徴である。

この文章において、筆者は丁寧かつ慎重に意見を述べている。例えば「この記録は、農家の自己申告やアンケートに基づくものなので数値の正確性にはやや難がありますが、全国規模で、長い間、調べられているというのは非常に大きな利点です。」(⑩)や「(略)と考えられます。／しかし、これとは別の推測も可能です。例えば、農作物にスズメが近づくことをうまく防げるようになったので被害が減った、とも考えられるのです。／そこで(略)」(⑬～⑮)のように、調査結果を筆者の意見に直線的には結びつけず、まず一旦はその調査結果の短所や導きうる不都合な別の解釈も挙げ、その上で別の調査結果を追加して論を補強するという述べ方をしている。

(3) 池上彰「ニュースの見方を考えよう」(説明文、第7単元「表現を考える」)

この文章は1行の空白で区切られた①～⑭、⑮⑯、⑰～⑳、㉑～㉒、㉓～㉔の5部から成る。そして各部は「つまり、取り上げるニュースは制作者が決めているのです。」(⑭)、「つまり、ある出来事のどのような面に着目してニュースにするのかも制作者が決めているのです。」(⑯)、「つまり、ニュースの内容は加工されたものなのです。」(㉑)、「つまり、ニュースも演出されているのです。」(㉒)、「ニュースの受け手であるだけでなく、ニュースを自分なりに判断していく。これが、いずれ社会人になるあなたにとってだいじなことだと思うのです。」(㉔)で締めくくられ、各部最後の文が各部を要約している。

この文章では、4種類の事実が示されている。その一つ目は、「イラクでもアフガニスタンでも、パレスチナでも、紛争で大勢の人が命を落としていました。」(⑫)のような周知の歴史的事実である。二つ目は、「渋谷駅周辺で平日の午後にインタビューをしたことがあります。ところが(略)全くインタビューになりませんでした。」(⑥)のような筆者個人の報道記者としての体験である。三つ目は「ニュースではよく専門家へのインタビューの映像が流れます。ほんの短い時間のものが多いのですが、実は、実際に収録されている映像はその何倍

にもなるのです。」(⑰)といった、筆者の世界ではよく知られているが中1の読者には知られていない知識である。四つ目は三つ目と同じ内容であるが、一般論としてぼかして仮定の話に仕立てられている点が三つ目とは異なり、たとえば話のようにも見える。とはいえ比喩ではない。例えば「政治的に意見が分かれる問題についてインタビューをしてみたら、賛成の人は二人しかいなかったけれど、反対の人が十人いたとしましょ。ビデオを収録して放送局に戻ってきたスタッフは、編集作業をしようとして、はたと悩みます。」(㉑、傍点稿者)のような叙述がそれである。ここで表されているのは、筆者の世界ではよく知られている知識である。

この文章において、筆者の意見を述べる部分のほとんどは「～のです。」という文末になっている。「でも、番組を作っているのも人間、どこで取材をするか、何をどのようにニュースとして伝えるかは、制作する人の考え方で決まってくるのです。ニュースは編集されているのです。」(⑨)や、前述の各部最後の文がその例である。このことから、この筆者は自分の見方を述べる際、それが自分の判断だと読者に明確に伝わるよう、意識して文末を「～のです。」に揃えたのではないと思われる。

3 三省堂の場合

三省堂の場合、中3では多くの新教材が盛り込まれたが、中1では現行版から2教材削減され、3教材が継続掲載となった。事実の表現は(1)の既に知られた生態や習性の情報から、(2)の筆者が調査したデータ、(2)の筆者の直接体験、(3)の筆者の行動の傾向、また筆者の視点から捉えた日本と欧米での建築の一般的傾向といったように、読者側にも共有されている普遍的で客観的なものから筆者側が見出し示すものへと並んでいる。

また、筆者の意見の表現も(1)の考え得る可能性を反証で絞り込む客観的叙述から、(2)の筆者自身の事実に対する見方や判断を押し出した叙述、(3)の筆者が対象を評価する言葉が多く含まれる叙述へと、主観性への度合いが次第に強まっている。

なお(3)は、教科書では「説明」と表示されているが、筆者独自の見方や対象への評価が多く含まれているところに評論文的要素も見られる。

(1) 大隅清治「クジラの飲み水」(説明、第1単元「分かりやすく伝える」)

この文章は、①～④で哺乳類にとって海の水が乏しい環境だと述べ、⑤～⑰で四つの可能性を挙げる。うち⑤～⑦ではクジラは塩分の多い海水を飲めないこと、⑧～⑩で食べ物となる生物の体内水分も海水と同じ塩分濃度で利用できないこと、⑪⑫でクジラは食べ物を絞って海水は飲み込まないこと、⑬～⑰でクジラは脂肪を分解して水分を得て、呼吸や汗では水分を失わないことを指摘し、最後の⑱で全体を2文に要約している。

この文章における事実は、クジラの生態に関する情報であるが、その全てが個別の観察事例や新事実としてではなく、中1の読者には未知であろうが一般には既知の生態や習性の情報として提示されている。例えば「クジラは人間と同じ哺乳類であり、先祖は大昔、陸上で生活していたと考えられている。」(④)や、「クジラは、捕らえた食べ物を口の中や喉でぎゅっと絞り、海水は吐き出し、食べ物だけを胃に送っている。」(⑫)といった書きぶりである。また、この文章には本文に一つ(ヒトの水分の体外への出方とその割合)、脚注に一つ(いろいろな動物の体液に含まれる塩分の割合)、計二つのグラフが添えられているが、調査時期や出典は示されていない。

筆者の意見については、考え得る可能性が四つ示されるが、うち三つは反証的な事実をもって否定され、自ずと結論にたどり着く形で示されている。その点では客観的な叙述になっていると言える。

(2) 早川文代「食感のオノマトペ」(説明、第3単元「情報を読み解く」)

この文章は、①②で調理科学を研究する筆者自身が着目した「食感のオノマトペ」を紹介し、③～⑥で日本語のオノマトペの数の多さ、⑦～⑨で日常生活で使っているオノマトペに見られる世代観の相違を説く。この⑦～⑨では、「筆者の調査による」と注記のある図表も添えられている。そして⑩で今後予想される食べ物に対する感覚の調査・研究の必要性、⑪で食感のオノマトペが食べ物や好みを知る手がかりとなることを主張する。

この文章での事実の表現は2種類ある。一つは冒頭の「先日、テレビを見ていたときのことで。」(①)から始まる筆者の個人的体験である。もう一つは、例えば「これらは、中高年世代はよく使うものの若い世代はあまり使わないことがわかった。」(⑦)のような、筆者自身が調査で明らかにしたデータである。

一方、筆者の意見は⑩⑪で示される。ただしこの文章では⑩⑪以外の箇所でも、「何かおいしいものを食べたときに(略)オノマトペを用いたほうがよりリアルに伝わるし、情感に訴えるものがある。」(②)や「現在は農産物の品質が向上し、安定したため、若い人はこのような農産物を食べる経験が少ない。」(⑧)のような、事実そのものとは言い切れず、かといって筆者の意見よりは事実に近い、筆者自身の見方や判断を示す叙述も散見される。

(3) 渡辺武信「玄関扉」(説明、第4単元「論理的に考える」)

この文章は、①②で欧米の玄関が内開きなのに日本の玄関は外開きであることを挙げ、③④で日本では外開きが多い理由を建築技術の観点から、⑤～⑦では外開きや引き戸のよさを侵入しやすさや親和性の観点から述べ、

⑧で日本の生活習慣には外開きが適していると結論づけ、⑨ではその理由としておじぎのためにドアの外に立つので挨拶距離が欧米より長いのだと補足する。

この文章における事実の叙述は、例えば「日本の現役の住宅設計者の中には、内開きの『いらっしゃいませ。』感覚に断固としてこだわっている人もいる。」(⑤)や、「外部からの侵入を防ぐために、ドアの内側に戸棚などを斜めに立てかけるのは、映画の場面によく出てくる。」(⑥)のような、一般的な傾向を表すものが大半を占め、個人的な経験を語るのは「自分自身が他人の家を訪問し、玄関の前にいるときのことを思い起こすと、ぼくは、ごく自然に玄関口からかなり離れて、ドアが開かれるのを待っている。これは引き戸であっても同じである。」(⑨)の2文のみだが、これも特定日時の個別事象ではなく、筆者自身が繰り返す日常的行動の傾向を表している。

また、意見の叙述は全段落に見られる。特に「外開きか内開きかということになると、客を迎える際にはどうも内開きのほうがぐあいがよさそうだ。」(②)や、「これに比べると、外開きのドアは技術的処理がずっと楽である。」(④)など、対象を評価する言葉が散見される。

4 教育出版の場合

教育出版では領域別での教材掲載をやめ単元ごとに教材を示す方式に改められ、中1では2教材が新規、2教材が継続掲載となった。これらのうち3教材が同じ第6単元に配置されているところに、他社にない特徴がある。

この教科書での事実の表現には、(1)の読者が追体験できるものから、(1)(2)の科学的知識や史実あるいは定説、(3)(4)の筆者が直接観察して発見した傾向や事実、(4)(5)の筆者自身の行為、(5)の筆者が直接取材した個別事例といったように、読者側の中にある経験や今味わえる体験から一般的で普遍的なものを経て、個別的な具体事例に至るような順序性が見出せる。ただし(4)には、事実の表現に擬人法や副詞、形容動詞などが多用されているという特徴がある。

また、意見の表現は(1)(2)(3)の客観的叙述から、(4)の筆者自身が見出した因果関係の叙述へと向かっているように見える。ただし(5)では他者の発見の価値が語られている点で、解説文的要素も表れている。

(1) 池谷裕二「笑顔という魔法」(説明、第2単元「関係を見出す」)

この文章は、①で私たちは楽しいことがあれば笑うことを述べ、②～⑥で読者自身もその場でできそうな実験例と結果を示しつつ笑うから楽しいという側面もあることを指摘し、⑦～⑧でさらに別の実験例を示して笑うから楽しい面もあることを裏づけ、⑨で笑顔の効力はヒトだけに備わった宝物であることを主張する。

この文章の事実には2種類のものがある。一つは読者自身がその場で追体験し確認できる現象の叙述、例えば

「ペンを横にくわえたとき、顔の筋肉の使い方は、笑顔を作るときと似ています。」(⑤)など、もう一つは、脳研究者である筆者ら専門家の間で共有されている知識あるいは定説の叙述、例えば「脳は頭蓋骨に閉じ込められています。外の世界と直接にはつながっていません。脳は孤立しているのです。」(④)などである。

この文章において筆者独自の意見は⑨の主張に表れている程度であり、それ以外の部分では、読者自身が体験できそうな実験を例示し、読者の体験と結びつけながら脳科学での知識や定説を紹介することで、笑顔の価値を読者に納得させようとしている。

(2) 古田ゆかり「電子レンジの発想」(説明, 第6単元「説明を比べる」, 新教材)

この文章は、①②で火を使わず加熱できる謎を問い、③～⑥で電子レンジの加熱の仕組みを説き、⑦⑧で電子レンジではマイクロ波で「水の粒」を振動させて加熱するという発想の転換があったこと、⑨IH(誘導加熱)調理器の例も挙げて私たちの生活が「柔軟な発想による技術に支えられている」ことを述べる。

この文章での事実の表現には3種類がある。

その一つ目は「温かい牛乳を飲むために、カップに注いだ牛乳を電子レンジの中に入れて、時間などを設定し、スタートボタンを押します。すると、牛乳は、わずか四十秒程で飲み頃の温度になります。」(①)のような、読者が日常繰り返す一般的行動の叙述である。

二つ目は、「電子レンジがつくられるまで、食べ物加熱は、火によって熱を『伝える』ものでした。」(⑦)のような、科学史上の史実に関する、個別の事件や事象ではなく大まかな概括的な叙述である。

三つ目は、「マイクロ波は、その中の水を形づくっている粒だけにはたらきかけます。」(④)といった、電子レンジの技術にかかわる科学の知識の叙述である。③～⑥は全てこれに当てられている。

一方、「サイエンスリテラシー・プロデューサー」である筆者の意見は①や⑦～⑨の箇所において、例えば「私たちが毎日のように使っている電子レンジは(略)とても便利な調理機器です。」(①)や「ここに、従来の考え方にとらわれない、発想の転換があったのです。」(⑧)といったような、価値を語る叙述として表れる。これらの叙述は、多くの者が既に認めている価値を語っているので筆者の独自性が薄く、多くの者が認め異論を挟む余地がない点では事実に近い表現であるとも言える。

(3) 三井はるみ「言葉のゆれを考える」(説明, 第6単元「説明を比べる」, 新教材)

この文章は、①で「言葉のゆれ」調査の意義を述べ、②③で例として「ら抜き言葉」を取り上げ、④～⑥で使用頻度の調査結果例、⑦で使用の世代差の調査結果例、⑧で受容の世代差の調査結果例を示し、「特に改まった

場や目上の人と話すときには、『ら抜き言葉』を避けるほうが望ましいと考えられます。」(⑨)と結論づける。

この文章の事実には2種類ある。一つは日本語学の知識、もう一つは日本語研究者の筆者が関与したらしい(が出典等の明示はない)調査で明らかにしたデータである。例えば、前者は「言葉のゆれの多くは、以前からあった言い方と、新しく生まれて広がりつつある言い方が、一つの時代に共存しているものです。」(①)、後者は「『見れた』を使うと答えた人は四七・二%で、『食べれない』を使うという人より一二%多く、逆に、『考えれない』を使うという人は八・一%と、非常に少なくなっています。」(⑥)といった叙述がそれに当たる。

一方、筆者の意見は慎重に述べられている。例えば前述の結論部⑨や、ほかにも「『考える』のような音数の多い動詞よりも、『見る』のような少ない動詞のほうが、『ら抜き言葉』が使われやすい傾向があると考えられます。」(⑥)のように、いずれも根拠となる事実を説明してから、「～と考えられます。」という文末の形を取って、データ解釈上合理的な説として表明されている。そこには筆者個人の感覚や体験あるいは価値判断の言葉は一切見られず、客観的な叙述になっている。

(4) 中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」(説明, 第6単元「説明を比べる」)

この文章は、①～③で花の形がなぜ多様かを問い、筆者の昆虫飛来調査の概要を紹介する。次いで④で調査で判明した2点を示し、⑤～⑧で昆虫の種類に大きな偏りのある花とそこに訪れる昆虫の観察結果、⑨～⑫で観察結果に関する疑問の考察を述べ、⑬でその考察を踏まえて「花の形の多様さは、それぞれの植物が、タネ(子孫)を確実に残すために、長い年月をかけて作り上げてきた成果なのである。」と結論づける。

この文章での事実の表現は3種類ある。一つ目は筆者ら自身の行為の叙述、二つ目は筆者らが調査で捉えた対象(昆虫や花の生態)の叙述、三つ目は動植物に関する既存の知識の叙述である。例えば、一つ目の場合「私たちは、これらの多様な花々の謎に迫るため、花に集まる昆虫を詳しく調べてみた。」(②)など、二つ目の場合「ハナバチの仲間は、花の扱いにたけており、花のふちのわずかな反り返りをうまくつかんで、花の奥まで顔を入れ、長いストロー状の口を使って蜜をなめることができていた。」(⑥)など、三つ目の場合「そこで、植物は、花粉を運んでもらう報酬として、花の中に蜜などを用意することにしたのである。」(⑪)などがそれに当たる。

今挙げた例のように、この文章での事実表現の特徴は、動植物を主語に据え擬人法を多用するところにある。これにより、花の形を選択する昆虫や、長年の進化の過程で変化を遂げた植物が、まるで主体的意志をもって自己の行動や形状を決定しているかのように描かれ、それが

この文章の分かりやすさの一つの要素となっている。また、「(略)じっくり観察することにした。」(⑤, 下線稿者)や「人間には、小さな違いに見える花の形であるが、(略)大きな違いであったのだ。」(⑧, 同)のように、副詞や形容動詞などを多用し、事実の重みや価値を直感的に伝える点も、分かりやすさの要素となっている。

筆者の意見はこのような事実の叙述を踏まえ、動植物に関する既存の知識と筆者らが調査で直接捉えた発見との間を結ぶ、因果関係の説明として示されている。例えば「これらのおかげで、花に止まるのがうまくなく、舌が短いハナアブやハエでも、蜜をなめることができていたのだ。」(⑦)や、「だから、オオバスのノキは、ハナバチの仲間に訪れてもらうことで、受粉させる確率を高めることができるのだ。」(⑭)などの叙述がそれに当たる。

(5) 橋本典明「言葉がつなぐ世界遺産」(報告、第7単元「発想を広げる」)

この文章は、①～④で日光の社寺が世界遺産に登録される際にイコモス(国際記念物遺跡会議)の専門家らが建造物の修理と保存の方法に驚いたことを紹介し、驚いた理由として⑤～⑭で「修復記録の蓄積」に見られる言葉の量と質の豊かさ、⑮～⑳で師匠から弟子への口移しによる「世代を超えた技術の伝承」の継続性を挙げて、㉑～㉒で取材先の師匠が「技術伝承の鎖の一つ」を意識していたことを語り、㉓で要旨をまとめている。

この文章での事実の表現には3種類のものがある。一つ目は日光の社寺に関する一般的な知識の叙述、二つ目はニュースで伝えられた個別の出来事の叙述、三つ目はNHKプロデューサーである筆者自身が取材で直接捉えた対象についての叙述である。例えば一つ目の場合「この一体は、高い山々の間に位置するため、雨が多く、冬になると雪に閉ざされてしまう。」(②)など、二つ目の場合「その際、彼らは、社寺や景観のすばらしさを賞賛するとともに、建造物を修復し保存するための方法に対して、そろって舌を巻いたという。」(④)など、三つ目の場合「目の前に広げられたのは、一匹の竜が描かれた、畳一畳ほどの大きさの和紙だった。」(⑥)などがそれに当たる。二つ目のものは今挙げた例のみ伝聞形で、他は過去形で記述されている。

一方、筆者の意見は「ここでもまた、技術を受け渡していくのは、言葉なのである。」(⑱)や「(略)手塚さんの言葉はとても重みのあるものに感じられた。」(㉑)といった表現で、事実に触れた自分の感想を語る叙述として表れる。また㉓では、イコモスの専門家らを驚かせた二つの理由をもとに技術伝承における「言葉」の価値を述べている。以上から、筆者は独自の見解を押し出さず、イコモスが見出した価値の解説に徹していると言える。

5 学校図書の場合

学校図書は5社中唯一、3学年とも説明的文章教材の入れ替えをせず、現行版と同じものを掲載している。

中1の四つの教材での事実の表現を見ると、筆者の知識と直接経験をとりわけ修辭的に叙述する(1)と(3)、用語や概念を使って個別事例を効率的に紹介する(2)、日本各地で確認できる農村変化の傾向を個別事例ぬきで示す(4)と、各者各様である。

ただし、他社の教材は基本的には教科書のための書き下ろしか中学教材として書き改めたもので、筆者が中学生の読者を想定していることが事例の挙げ方や語句の選択から窺えるのに対し、この4教材にはいずれも出典の表示があって、論述ぶりを見る限り、中学生以外も読者に想定しながら執筆されたもののように見える。

また意見の表現も、直接には何も表明せず記録に徹する(3)、他者に選ばれた2氏を自身で取材しその価値を見出す(1)、歴史的変化で失われた日本の農村環境に価値を見出す(4)、歴史的変化を捉えてその変化がもたらす価値を訴える(2)と、意見を主張しないものから他者の見出した価値を自分で見出すもの、歴史的変化で失われた価値を見出すものまで、やはり各者各様である。

他社と比べると、統計や科学調査を引いて客観的に説明しようとする教材がなく、そのぶん、筆者の見方や考え方を様々に表す豊富なバリエーションが用意されている。ただし本稿の問題意識に沿って見る限り、これら4教材の配列には順序性が見出せない。

(1) 小関智弘「ものづくりに生きる」(説明・評論、第2単元「生命——命の鎖」)

この文章は、①～⑬で江戸切り子の小林さん、⑭～㉑で金属メーカーの鈴木さんという二人の「現代の名工」に筆者が直接会ってそこで見聞したことを示し、㉒㉓でその共通点をまとめている。

この文章での事実の表現には、作家・旋盤工である筆者自身のもつ知識、取材先で直接見聞したこと、小林さんや鈴木さんを通して間接的に得た情報の3種類がある。一例を順に挙げると「後に薩摩藩主の島津斉彬が江戸から職人を呼んで、薩摩切り子を育てた。」(①)、「工場を訪ねた時、鈴木さんが設計した機械の図面を見せていただいた。」(⑱)、「小林さんの作品は、日本伝統工芸展で受賞したり、有名デパートで個展が開かれたりしたほどだから、もちろん高価なものである。」(④)となる。

ただし、この文章では今の「もちろん」のほか、「～次のように語ってくれた。」(⑥)、「～と言ってしまった。」(⑧)、「～私は頭を下げたのだった。」(⑬)など副詞や文末表現で、事実の重みや価値を直感的に伝えている。

これらの叙述を踏まえ、筆者の意見は事実に触れた自分の感想を語る叙述として表れる。例えば「小林さんに

そう論されて、私はビシッと面を一本取られた思いだった。」(10)、「およそ違う技術の世界を生きながら、一つの技術を究めた人の言葉が、なんと共通していることかと、頭が下がってしまった。」(20)などがそれに当たる。この書きぶりに、筆者が「現代の名工」2人それぞれがもつ価値を、自分の知識に照らし自分の視点から発見していることがよく表れている。

(2) 若生謙二「変わる動物園」(説明・評論、第2単元「生命——命の鎖」)

この文章には小見出しが付いている。①で動物園に変化が起きていることを指摘し、②～④「動物の生息環境を知る」で生態的展示の考え方と特徴、⑤「動物の立場に立って」と⑥～⑪「人間と動物の関係を考える生態展示」では⑥でアメリカ、⑦で上野動物園、天王寺動物園などにおける生態的展示の事例を種類別に紹介して、⑧～⑪で新しい生態的展示の可能性を説く。

この文章での事実の表現は3種類ある。一つ目は「十数年前にアメリカで始められたこれらの動きは生態的展示と呼ばれ、我が国にも取り入れられるようになっていきます」(8)のような、用語や概念による知識の叙述、二つ目は「我が国でも(略)大阪・天王寺動物園のアフリカサバンナやアジアの熱帯林などで生態的展示の試みが見られる」(7)のような、用語や概念による個別事例の概括的叙述、三つ目は「アメリカ・シアトルにあるウッドランドパーク動物園のサバンナの展示では(略)岩場のライオンなどの風景を眺めることができるようになっています。」(6)のような個別具体的な事物の叙述である。

この三つを組み合わせ、キーとなる用語や概念をまず冒頭で示し、その用語や概念を使って個別事例を効率的に紹介していく方法を採用している。

環境学者として動物園を長年研究する筆者は、これらの叙述によって動物園の変化の世界的潮流を解説し、「記憶に残る具体的な分かりやすい展示の場面や体験を介して、人間と自然のさまざまな側面に光を当てることができるからです。」(10)、「創造的な生態的展示は、動物の生きる権利や自然の価値、そして人間と動物の関係を考えるきっかけを生み出してくれることになるでしょう。」(11)といった表現でその潮流の価値を主張している。

(3) 金田一京助「片言を言うまで」(説明・評論、第3単元「群像——出会いと発見」)

この文章は、①を枕に②③で調査の動機を述べ、④～⑦で初日、⑧～⑲で四日目、⑳で一週間後に、それぞれ樺太アイヌ語の調査先で得た見聞と、仮説的に考え試し発見したことを紹介し、㉑で四十日間の成果を述べる。

この文章での事実の表現は①を除けば全て、筆者自らの行為と体験か、またはその時点での筆者の感想である。例えば前者ならば「皆目言葉が通ぜず、片言隻語も採集

できずに、むなしく一日が暮れていくのである。」(6)、後者ならば「ただ私は、『何?』という一語が欲しかった。」(18)などがそれに当たる。

またこの文章では、「そのかっこうがちょっとおもしろかった」(12)や「まずおずおずと、しゃがんでいる私へ近寄ってきて」(13)、「驚くべし、群がる子供らが私の手もとへくるくるした目を向けて、口々に、『スマ!』『スマ!』と呼ぶんではないか。」(20)など、副詞やオノマトペなど、事実の叙述に修飾語が多用されている。

一方、筆者の意見の叙述は見当たらない。というのは、筆者の考えは全て、当時その場でどう考えたかという過去の事実として述べられているからである。その点で、この文章は記録文であると言える。

(4) 高槻成紀「生物が消えていく」(説明・評論、第5単元「世界——関係の中で」)

この文章は、①でかつての田んぼの用水路には通年で植物や魚がいたこと、②③で農業基盤整備によるU字管の用水路では夏の「洪水」と冬の「砂漠」で生きていけない動物がいなかったことを指摘し、④で農作業の文化・社会的価値を述べ、⑤でそれら「全てを無視した」土木工事の「意味の深さ」を考え続けるよう訴える。

この文章では1960年代以降日本各地で観察できる農村環境の変化を概括的に記している。これらは各地に見られる傾向であり、個別の場所や特定の日時は示されていないが、そのことによる支障はない。例えば「かつて人力で営々と築かれてきた田んぼは、大規模な土木工事によって完全に造り変えられてしまったのです。」(2)、「日本の農業は稲作が中心ですが、それは米を巨大なポットのような所で効率的に作ることでありませんでした。」(4)といった書きぶりがそれに当たる。

この文章での筆者の意見は、直接には「しかし、この土木工事はそのようなこと全てを無視したものでした。そのことの意味の深さを私たちは考え続けなければならないと思います。」(5)と記されるのみである。しかしながら、生物が日本の田んぼから消えていった経緯を述べる中で「(略)くぼみが『魚だまり』となって魚が生きていたのです。」(1)や、「(略)時々ドジョウやフナを捕るなど、実にさまざまな営みの中で行われたものでした。」(4)などの叙述の中に、当時気づかれず現在失われてしまったものに価値を見出す筆者の考えが表現されている。

IV 全体的な傾向

1「事実」の種類とその順序

以上の5社19教材に見られる「事実」表現の内容を総合して整理し類型化すると、大まかには次のAからGへと向かう順序性が見出せる。Gに近づくにつれ、筆者個人の主体性や主観性が強まっていく傾向がある。

A 読者が中1であっても、その多くか一部の者に

- として既有的知識… 1 (1), 5 (4)
- B 読者が中1であっても、その場で追体験や実験ができる現象… 1 (2), 4 (1)
- C 成人読者ならば筆者との間で共有されるであろう一般的な知識や定説, 史実… 2 (1), 4 (4)
- D 筆者の専門分野では共有されていると思われる一般的な知識や定説, 史実, 事例… 3 (1) (3), 4 (1) (2), 5 (2)
- E 筆者が発掘した資料, 筆者自身が調査し収集したデータの傾向… 1 (4), 2 (2), 3 (2), 4 (3) (4)
- F 筆者の周囲ではよくある出来事, 筆者自身の行動の傾向… 2 (3), 3 (3)
- G 筆者個人の行為, 直接経験, 直接取材した具体的事例… 1 (3) (4), 2 (2) (3), 4 (3) (4) (5), 5 (1) (3)

2「意見」の種類とその順序

5社19教材に見られる「意見」の内容を総合して整理し類型化すると、大まかには次のHからNへと向かう順序性が見られるが、その順序性は「事実」ほど明確ではなく、教科書によっては大きく異なるものもある。

- H 時系列での記録に徹するもの… 5 (3)
- I 一般によく知られた知識に関する仕組みや因果関係を明かすことに徹するもの… 2 (1), 3 (1), 4 (1) (2)
- J 筆者が独自に見出した発見について、その仕組みや因果関係を明かすことに徹するもの… 1 (3) (4), 2 (2), 4 (4)
- K 一般によく知られた知識について、筆者の知識や経験をもとに読者に行動や思考を提案するもの… 1 (1) (2), 2 (3)
- L 筆者が独自に見出した発見について、筆者の知識や調査をもとに読者に行動や思考を提案するもの… 4 (3)
- M 既に一般に共有されているか、または他者が認めたものについて、その意義や価値を主張するもの… 4 (5), 5 (1) (2)
- N 筆者が独自に見出した発見について、その意義や価値を主張するもの… 3 (2) (3), 5 (4)

V まとめ

本稿では各教材における事実と意見の種類を観察したところ、5社の教材配列を総合すると大まかにはIVの傾向を見出せた。つまり、既に世に広く知られた物事の仕組みや因果関係を筆者が読者の知識や経験に働きかけつつ説明する教材から、筆者自身が見出した発見の意義や価値を筆者が自身の行為や経験を踏まえて説明する教材へと向かう順序性が確認できた。しかしながら教科書ごとに、その種類や配列には様々なものがあつた。

このことに関し、森田信義(1984)に次の指摘がある。

事実は、河原の小石のように、ゴロゴロとそこに在るだけでは無意味である。筆者によって選びとられ、切りとられなくてはならない。選びとり、切りとる目は、そうした行為をする者に特有のものである。いきおい『主観性』の問題に行きつく。(略)

一般に、客観的な文章であると考えられている文章群の特性がこのようなものであることを考えるとき、説明的文章(教材)の性格を規定するキーワードから、『客観的』ということばを除外するのが賢明であるかもしれない。(pp.46-47)

この指摘を踏まえれば、IVの傾向から、まず客観的な教材から扱い始め、徐々に筆者の「選びとり、切りとる目」すなわち筆者の主観性をより強く帯びる教材を扱って指導するというような段階的指導の可能性を見出すことができる。とはいえ実際には、事実と意見の種類やその配列には教科書ごとに異なりがある。その種類や配列の幅こそが中学校段階での事実と意見の学習の広がりや深まりであろうし、またそれが生徒の感じる戸惑いや難しさの要因になっているようにも考えられる。

というのは、各社とも掲載教材数は年間3～5、学期あたり1か2程度であり、しかも生徒が出合う事実や意見の種類が教材ごと異なれば、生徒は前の教材での学習を次の教材に単純には適用しづらいからである。これが、中学生が「これは事実か、それとも意見か」と問われてもなかなかうまく答えられない所以であろう。それゆえ、IVの各類型を順に全て扱おうとするよりは、IVの各類型を参考にして、年間数本しか扱えない各教材それぞれの指導の力点を見定め、前の学習との類似点と相違点が生徒に理解できるように授業を組み立てるのが、現実的かつ効果的であろう。

なお、本稿では事実と意見をつなぐ推論のあり方を丹念に見ることができていない。例えばⅢの5(1)では、副詞や文末表現で事実の重みや価値を直感的に伝える表現が見られた。また3(2)では、事実そのものとは言い切れないが筆者の意見と言うよりは事実に近い、筆者の見方や判断を示す叙述が見られた。文章が筆者の主観性に近づくにつれ、中2以降はこれらの、事実か意見かといった二分的見方では捉えきれない表現が一層増えていくと予想される。したがって今後の課題としては、事実と意見をつなぐ推論にも着目して分析する必要がある。

加えて、Ⅲでは記録文、解説文や評論文との関連性が見られる教科書とそうでない教科書があつたが、本稿では考察が及ばなかった。これらの課題を踏まえ、今後は対象を中2、中3にも広げていく必要がある。

文献

森田信義(1984)『認識主体を育てる説明的文章の指導』、溪水社